

Ο διδακτικός και παιδαγωγικός ρόλος των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας: η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου

Αγγέλη Βαΐα Ε.,
φιλόλογος, ιστορικός Msc,
διδάκτορας Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, που διδάσκεται από τη σχολική χρονιά 2006-7, περιέχει σχολικές εργασίες, οι οποίες μπορούν με την αξιοποίησή τους να διαμορφώσουν ένα μαθητοκεντρικό παιδαγωγικό περιβάλλον. Ο αριθμός των εργασιών, η ποικιλία τους, το επίπεδο της επιδιωκόμενης στοχοθεσίας, ο συνδυασμός των διδακτικών μεθόδων που μετέρχονται, η διαθεματική και διεπιστημονική τους λειτουργία συνιστούν πραγματικές αρετές για το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Ο διαρθρωτικός ρόλος των εργασιών εντός του σχολικού εγχειριδίου με την αξιοποίηση του κειμένου της ιστορικής αφήγησης και του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού των πηγών αναδεικνύεται ως γνώρισμα του σχολικού εγχειριδίου που προωθεί την ενεργητική, συμμετοχική και διερευνητική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, δημιουργεί παιδαγωγικό κλίμα που ευνοεί την αυτενέργεια, την αναζήτηση και την ικανοποίηση της ανακάλυψης και αβίαστα παροτρύνει το μαθητή να μελετήσει, να συμπεράνει, να αιτιολογήσει, να κατανοήσει.

Εισαγωγή

«Η μελέτη της Ιστορίας¹ δεν είναι ένα απλό διανοητικό παιχνίδι που ικανοποιεί την περιέργεια του νου, αλλά υπεύθυνο έργο ζωής» (Σβορώνος, Ν. 1981:10).

Αν ο γενικότερος σκοπός της εκπαίδευσης αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών, τότε η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται άμεσα με τον συγκεκριμένο στόχο και συνεισφέρει ουσιαστικά, καθώς ο γενικός της σκοπός είναι *«η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης»*, χαρακτηριστικών αρετών και γνωρισμάτων του υπεύθυνου πολίτη (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας, 2002: 225). Εξάλλου, και ως τέτοιο έργο στα πλαίσια κάθε πολιτικής παιδείας θα πρέπει να διασφαλίζεται η επιτυχία του.

Είναι αλήθεια ότι η διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού,

¹Σβορώνος, Ν. (1981), *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.

έρευνας, διαφωνιών και διαλόγου τόσο εντός της επιστημονικής κοινότητας όσο και ευρύτερα εντός της κοινωνίας. Η ελλιπής ιστοριογνωσία και ιστορική καλλιέργεια επιβεβαιώνεται από την αποτυχία των μαθητών στις εξετάσεις, την αδιαφορία τους για την Ιστορία και την δυσκολία τους να βάλουν τα ιστορικά γεγονότα σε στοιχειώδη χρονική σειρά².

Οι διδακτικές πρακτικές της Ιστορίας στην εκπαίδευση συνδέονται αναπόσπαστα με τα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας³ και παρά την αυξανόμενη χρήση εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας και μάθησης⁴, συνεχίζουν να πρωταγωνιστούν τόσο στη διαδικασία μάθησης όσο και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών, καθώς αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο. Γι' αυτό, τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο ιδεολογικών συγκρούσεων, έτσι ώστε να γίνεται συχνά λόγος για «πολέμους των σχολικών εγχειριδίων» (Μαυροσκούφης, Δ. 2008:69). Έρευνες⁵ καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το 90%-95% του διδακτικού χρόνου διδάσκοντας το σχολικό εγχειρίδιο (Eden, S. 1984:284). Γι' αυτή τους τη «μονοπωλιακή θέση»⁶ στη μαθησιακή διαδικασία (*Monopolstellung*) (Maslankowski, W.1987:138), δίκαια, τα σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται⁷ «κατευθυντήρια μέσα» (*Leitmedium*)

Τη σχολική χρονιά 2006-7 εισήχθησαν στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση τα νέα σχολικά εγχειρίδια στα περισσότερα μαθήματα, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τις Προδιαγραφές που έχει εκπονήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ε.Π.Π.Σ., 1998/9 και Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ., 2003), για τα επιστημονικά, τα παιδαγωγικά και τα τεχνικά χαρακτηριστικά των νέων βιβλίων⁸, όπως η συμβατότητα με τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όσον αφορά στην προσέγγιση της γνώσης (διακριτά μαθήματα, διεπιστημονικές και

²Φραγκουδάκη, Α. (2009), «Σχολείο και Ιστορία», στο *Βιβλιοδρόμιο, εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ online*(www. tanea.gr) 31/10/2009.

³Λεοντσίνης, Γ.(1996), *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα : Αθανασόπουλος -Παπαδάμης.

⁴Μαυροσκούφης, Δ.(2008), «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;» στο Ανδρέου, Α., *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ .69-80.

⁵Eden, S.,(1984) «Evaluation of learning material», in *Internationale Schulbuchforschung* v.6, Verlag Hahnsche Buchhandlung : Hannover, σσ. 28-291.

⁶ Maslankowski, W. (1987), «Analyse und Beuteilung von Schulbüchern als Unterrichtsmedien», in *Erziehung und Unterricht*, v. 137, h.3, österreichischer Bundesverlag Gesellschaft, Wien, σσ. 138-145.

⁷ Michel, G.(1995), «Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik-Das Didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien Und Neuen Medien» in Olechowski Richard (hrsg), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main : Peter Lang, σσ. 95-115.

⁸ Κουλουμπαρίτση, Α.(2005), «Ειδικά χαρακτηριστικά των σχολικών Βιβλίων: Ψυχοπαιδαγωγικές προδιαγραφές» στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο : Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ. 44-47.

διαθεματικές διασυνδέσεις) και στη μέθοδο διδασκαλίας και πρόσκτησης της γνώσης (μαθητοκεντρικά σχήματα, εστίαση στην κριτική σκέψη και στον κριτικό γραμματισμό), ελκυστικότητα και αναγνωσιμότητα σε σχέση με το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνεται, ευκαιρίες για άσκηση και ανατροφοδότηση (Κουλουμπαρίση, Α. 2005:40). Ένα από τα «νέα» εγχειρίδια είναι και αυτό της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια υποκινήθηκε από τις παιδαγωγικές και μεθοδολογικές αδυναμίες σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, οι οποίες ταλάνισαν κατά καιρούς μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι και σήμερα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας εξακολουθούν να υποστηρίζουν την κατευθυνόμενη διδασκαλία προσφέροντας στο μαθητή «έτοιμες» και παγιωμένες από τον ιστορικό γνώσεις και ευνοώντας την αξιολόγηση με κριτήριο την πιστή αναπαραγωγή και αποστήθιση δεδομένων γνώσεων (Λεοντσίνης, Γ.1996:155). Μέσα σ' αυτό το διδακτικό περιβάλλον κάθε χρόνο οι έλληνες μαθητές της Γ΄ Λυκείου εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο την Ιστορία, είτε ως κύριο μάθημα της θεωρητικής κατεύθυνσης είτε ως επιλεγόμενο γενικής παιδείας, προκειμένου να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση και το 45%, κατά μέσο όρο, των μαθητών αξιολογείται με βαθμολογίες μικρότερες της βάσης του 10⁹. Η αποτυχία των μαθητών συνδέεται, κυρίως, με τις ερωτήσεις της Ομάδας Β΄, όπου ζητείται η κριτική επεξεργασία και ο συνδυασμός των γνώσεων του σχολικού εγχειριδίου και άγνωστων στους μαθητές ιστορικών πηγών. Η ερευνητική προσέγγιση ενθαρρύνθηκε, από την άλλη πλευρά, με θετικό τρόπο, από την εισαγωγή των νέων διαθεματικών σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας στο Γυμνάσιο (2006/7) και από τη διάθεση να διερευνήσει το πόσο «νέα», παιδαγωγικά και μεθοδολογικά, είναι τα καινούρια σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας (εδώ, της Γ΄ Γυμνασίου).

Αναλυτικότερα, το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία του Γυμνασίου (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ. Ιστορίας, 2003) προκρίνει τη διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης και *τις μαθητοκεντρικές, ενεργητικές, διερευνητικές και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας* και προτείνει το συνδυασμό τους από τον διδάσκοντα. Για την πραγματοποίηση αυτού του τύπου διδασκαλίας, οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας συμπεριέλαβαν στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας ευάριθμες σχολικές εργασίες, οι οποίες σε συνδυασμό με το κείμενο της ιστορικής αφήγησης και το υποστηρικτικό υλικό του περικειμένου, συναρθρώνουν τη διδακτική ενότητα με τρόπο

⁹ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ –ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ (2011), *Στατιστικά στοιχεία βαθμολογιών Πανελλαδικών εξετάσεων Λυκείων 2011* edu.klimaka.gr (20/6/2011)

οργανικό και αλληλοϋποστηρικτικό¹⁰ (Λούβη, Ε.-Ξιφαράς, Δ. 2007 : 16). Γι' αυτό, οι σχολικές εργασίες συνδέονται αναπόσπαστα με τα εγχειρίδια όχι μόνο ως περιεχόμενη ύλη τους αλλά και συμμετέχοντας στις πολυσχιδείς λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων¹¹, όπως η παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή, η καθοδήγηση της διδασκαλίας, η παροχή/ δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, η εμπέδωση και αξιολόγηση και η κοινωνικοποίηση. Εξάλλου, ένα σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται ως «κολοβό» και ημιτελές, αν δεν περιέχει ασκήσεις επανάληψης και εργασίες εμπέδωσης και αν δεν προβλέπει ερωτήσεις για την αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές (Καψάλης, Α. -Χαραλάμπους, Δ. 2008 :221-229,232).

Απομένει, λοιπόν, στην έρευνα να εξετάσει κατά πόσο οι εργασίες στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου υπηρετούν με την παρουσία τους γενικούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους, που έχουν ορισθεί από το Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ.) και, ιδιαίτερα, αν συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ικανότητας της κριτικής επεξεργασίας και αξιολόγησης, απαραίτητης όχι μόνο για την Ιστορία αλλά και για τη διαχείριση της πληροφοριακής ρύπανσης της εποχής μας και επιτελούν τον καθορισμένο από το Πρόγραμμα Σπουδών διδακτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο.

Οι εργασίες στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας

Η φύση του μαθήματος της Ιστορίας είναι τέτοια που παρέχει τη δυνατότητα για πολλαπλές προσεγγίσεις μέσα από ποικίλες εργασίες, οι οποίες είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής προσέγγισης και όχι «μορφή ελεύθερου χρόνου» (Λούβη, Ε.-Ξιφαράς, Δ. 2007 : 16). Η πολυμορφία των εργασιών στο μάθημα της Ιστορίας είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται κατά τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος τόσο από τον διδάσκοντα όσο και από τους συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου, οι οποίοι με τη σειρά τους ακολουθούν το Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ. Ιστορίας για Γυμνάσιο : 227-229).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να αναφέρουμε πως ο όρος «σχολική εργασία» στην παρούσα εργασία περικλείει κάθε μορφή εργασίας, έντυπη και ηλεκτρονική. Έτσι σχολική εργασία είναι οι δραστηριότητες, οι ασκήσεις, τα σχέδια εργασίας, οι συνθετικές εργασίες, (π.χ. οι διαθεματικές δραστηριότητες, μελέτη εποπτικών

¹⁰Λούβη, Ε. -Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα:Ο.Ε.Δ.Β.

¹¹Καψάλης, Α.- Χαραλάμπους, Δ.(2008), *Σχολικά Εγχειρίδια, θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα : Μεταίχμιο.

μέσων, μελέτη των πηγών, εκπόνηση εργασιών τοπικής ιστορίας, θεατρική παράσταση, επίσκεψη σε ιστορικούς χώρους και μουσεία κ.λπ.).

Οι ατομικές ή ομαδικές εργασίες είναι δυνατό να πραγματοποιούνται εντός ή εκτός της τάξης και να ολοκληρώνονται σε μία διδακτική περίοδο ή σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Κύριος σκοπός της πραγματοποίησής τους δεν είναι μόνο η καλύτερη κατανόηση των ιστορικών γνώσεων αλλά, κυρίως, ο συσχετισμός και η αξιοποίηση συναφών γνώσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, δηλαδή η διαθεματική προσέγγιση διαφόρων ιστορικών θεμάτων (Λούβη, Ε.-Ξιφαράς, Δ. 2007 : 16-18).

Οι εργασίες σύντομης διάρκειας, εκτός από τις καθιερωμένες ερωτήσεις εμπέδωσης και ανάλυσης που υποβάλλονται από τον διδάσκοντα, μπορούν να βασίζονται σε γραπτές και οπτικές πηγές, καθώς και σε εμπειρίες μαθητών από επισκέψεις σε αρχαιολογικούς, ιστορικούς χώρους και μουσεία. Επίσης, μπορεί να στοχεύουν στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων με τη δημιουργία χαρτών, διαγραμμάτων, φωτογραφιών, εικαστικών έργων (Λούβη, Ε. - Ξιφαράς, Δ. 2007 : 16).

Οι εργασίες μεγαλύτερης διάρκειας θα πρέπει να σχεδιάζονται με μεγάλη προσοχή. Ιδιαίτερη σημασία έχει η επιλογή των κατάλληλων θεμάτων, η οποία δεν θα πρέπει να επιβάλλεται από τον καθηγητή αλλά να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και συμφωνίας με τους μαθητές και πάντα με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, κρίνεται σημαντικό κατά την επιλογή των θεμάτων να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η τοπική ιστορία, καθώς και η καταγωγή των μαθητών (Λούβη, Ε.-Ξιφαράς, Δ. 2007 : 16).

Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες είναι, επίσης, και μία εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης. Η τεχνική αυτή αξιολόγησης στοχεύει να αναπτύξει την υπευθυνότητα και το συνεργατικό πνεύμα των μαθητών, να ενισχύσει την πρωτοβουλία, να καλλιεργήσει τις ερευνητικές δεξιότητες, να συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Οι ομαδικές συνθετικές εργασίες αξιολογούν την απόκτηση γνώσεων και μεθοδολογίας μέσα από διαθεματικές και διεπιστημονικές διαδικασίες (Μαυρομάτης, Ι. 2007 :458-459). Πρόκειται για «ομαδοσυνεργατική μέθοδο», η οποία πειραματικά από το σχολικό έτος 2001-2002 έχει εισαχθεί στα σχολεία στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης και συστηματικά από το σχολικό έτος 2006-7, με την εισαγωγή των νέων βιβλίων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

Το Σχέδιο Εργασίας (μέθοδος *Project*), επίσης, συνιστά ιδιαίτερη μορφή ομαδικής εργασίας στο μάθημα της Ιστορίας με μεγαλύτερη διάρκεια από τις συνήθεις εργασίες αλλά με πολλαπλά οφέλη. Πρόκειται για οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως

μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών αξιών και δράσεων που αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα και μέλη κοινωνικών ομάδων. Τα οφέλη αυτού του τύπου των εργασιών για τους μαθητές είναι πολλά¹² (Πρασσιά, Α.1999:36-39).

Στα νέα Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση που ισχύουν μέχρι σήμερα, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2002/3), τα *Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας* υποστηρίζουν την προώθηση της διαθεματικότητας και των διαθεματικών δεξιοτήτων. Κατά τους Καρατζιά-Λαμπρόπουλο¹³ «η διαθεματικότητα προωθείται με ποικιλία τρόπων, λογικά δομημένων, που δρουν συμπληρωματικά στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής πράξης με την ταυτόχρονη εφαρμογή ευέλικτων διδακτικών σχημάτων και μεθοδολογιών, καθώς και την αξιοποίηση όλων των θετικών στοιχείων της εννοιοκεντρικής διδασκαλίας. Η «διάχυση της διαθεματικότητας» υλοποιείται με την υλοποίηση σχετικών διαθεματικών δραστηριοτήτων (στο 10% του διδακτικού χρόνου για κάθε αντικείμενο) με σκοπό την καλλιέργεια των ανάλογων δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, που συνήθως απαιτούν διεργασίες σε μεταγνωστικό επίπεδο» (Καρατζιά, Ε.-Λαμπρόπουλος,Χ. 2006:59-61).

Τέλος, η ενσυναισθητική εργασία προωθεί την ενσυναισθητική προσέγγιση της Ιστορίας στη διδακτική πράξη και αποσκοπεί στην απόκτηση δεξιοτήτων από το μαθητή, ώστε να βοηθείται να προσεγγίζει με το συναίσθημα και τη φαντασία του βασικά εσωτερικά στοιχεία του ιστορικού υλικού που κάθε φορά μελετά (ενσυναίσθηση). Με την ενσυναισθητική εργασία ο μαθητής αποκτά τη δεξιότητα να βλέπει τον κόσμο από την κατάσταση του άλλου προσώπου, να προσπαθεί να εισχωρεί μέσα στο πνεύμα των προσώπων που έζησαν στο παρελθόν με σκοπό να κατανοήσει τα ιστορικά γεγονότα και να κατανοεί τις ιδέες, τις σκέψεις και τις πράξεις των προσώπων στο παρελθόν. Κάθε τύπος ενσυναισθητικής εργασίας εναρμονίζεται με τις διδακτικές αρχές της «Νέας Ιστορίας», επειδή σχετίζεται με κανόνες ενεργητικής μάθησης και δραστηριότητες, εγείρει την ενσυναισθητική συζήτηση και εξασφαλίζει τη διδασκαλία της Ιστορίας από τον κίνδυνο της ατροφίας και της άκριτης αναπαραγωγής (Λεοντσίνης, Γ. 1999:137- 138).

Η ενσυναισθητική εργασία μπορεί να έχει ποικιλομορφία. Έτσι μπορεί να είναι ο ευρύς χειρισμός της ιστορικής μαρτυρίας και των

¹²Πρασσιά, Α.(1999), «Η αξιοποίηση από τους μαθητές των ιστορικών πηγών μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας» στο περιοδικό της ΠΕΦ, ΣΕΜ.21, σσ. 34-42.

¹³Καρατζιά, Ε.- Λαμπρόπουλος, Χ.(2006), *Αξιολόγηση- Αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα :Gutenberg .

πηγών σε συνδυασμό με επιτόπια σχολική έρευνα και μελέτη και περιβαλλοντολογική προσέγγιση της Ιστορίας, η μίμηση, η δραματοποίηση, η καλλιτεχνική δημιουργία, η διδακτική χρήση του ιστορικού μυθιστορήματος και άλλων λογοτεχνικών κειμένων με ιστορικό υπόβαθρο, οι πολιτισμικές εμπειρίες που αποκτώνται από μουσικές εκδηλώσεις και ταινίες ιστορικού ενδιαφέροντος και συλλογές έργων τέχνης, οι συζητήσεις και η άντληση πληροφοριών από τους ανθρώπους στην καθημερινή τους ζωή, η συστηματική χρήση της μεθοδολογίας της τοπικής ιστορίας στο ιστορικό μάθημα και η ελεύθερη ομαδική εργασία (Λεοντσίνης, Γ. 1999:138).

Μια άλλη διάκριση των εργασιών μπορεί να γίνει με βάση το βαθμό της προετοιμασίας.

- 1. *Εργασίες/ Δραστηριότητες χωρίς ειδική προετοιμασία των μαθητών (ΧΕΠ)*, όπως:

- Γνωριμία και εξοικείωση με τις θεωρίες και τις μεθόδους εργασίας του ιστορικού.
- Μελέτη γραπτών, οπτικών και ακουστικών πηγών κάθε είδους (χάρτες, κείμενα,
- έργα τέχνης, χρονολογικοί πίνακες, διαγράμματα, στατιστικοί πίνακες).
- Μελέτη και εξοικείωση με ιστορικούς όρους.
- Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.
- Διατύπωση κρίσεων για το βαθμό αξιοπιστίας των πηγών.
- Τοποθέτηση ιστορικών γεγονότων και φαινομένων στην κλίμακα του χρόνου.
- Διατύπωση συμπερασμάτων και αξιολογικών κρίσεων.
- Απόπειρες αναγωγής στη σύγχρονη πραγματικότητα (Λούβη, Ε.-Ξιφαράς, Δ. 2007 : 17-18).

- 2. *Εργασίες /Δραστηριότητες που απαιτούν ειδική προετοιμασία (ΜΕΠ)*

- Εκπόνηση ιστορικών εργασιών (γενικής ή τοπικής Ιστορίας).
- Σύνταξη χρονολογικών πινάκων.
- Προγράμματα συνεντεύξεων για θέματα ιστορικά.
- Δραματοποίηση ιστορικών καταστάσεων μέσα από θεατρικό παιχνίδι.
- Προετοιμασία και πραγματοποίηση θεατρικής παράστασης με ιστορικό περιεχόμενο.
- Σχεδιασμός επίσκεψης σε ιστορικούς χώρους και μουσεία.
- Ανάπλαση ιστορικών γεγονότων με τη μορφή χρονικού ή λογοτεχνικού έργου.

- Σύνθεση ιστορικών χαρτών, σχεδίων και κατασκευή μοντέλων.
- Ιστορική έρευνα σε χώρους ή αρχεία περιοχής και εκπόνηση ανάλογης ιστορικής εργασίας.
- Οργάνωση εκθέσεων με ιστορικά θέματα (Λούβη, Ε. - Ξιφαράς, Δ. 2007 : 17-18).

- 3. Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου οι σχολικές εργασίες προσφέρονται ως *ασκήσεις – δραστηριότητες*. Οι συγγραφείς του εγχειριδίου και δημιουργοί των περιεχόμενων σχολικών εργασιών (Λούβη, Ε. - Ξιφαράς, Δ. 2007 : 19-20) αναφέρονται σε συγκεκριμένες μορφές ασκήσεων, εκτός των ερωτήσεων, των δραστηριοτήτων και των συνθετικών εργασιών, που υπηρετούν τη *διαγνωστική ή την αθροιστική αξιολόγηση* (ό.π.:222-223). Αυτές οι ασκήσεις είναι *χρόνου*, που έχουν σχέση με το χρόνο, *ασκήσεις σε σχήμα άστρου*, οι οποίες δίνονται σε κάθε διδακτική ενότητα, ώστε οι μαθητές να συνθέτουν το δικό τους σύντομο γραπτό ιστορικό λόγο και να καλούνται να τον αναπαράγουν προφορικά ή να τον αναδιατυπώνουν με μια περιφερειακή έννοια ως κεντρική, *ασκήσεις διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης, εμπειρικής προσέγγισης ιστορικών εννοιών, κριτικής προσέγγισης πρωτογενών και δευτερογενών γραπτών πηγών, απόδοσης σημασίας στις υλικές πηγές και προσέγγισης εικαστικού έργου* (Λούβη, Ε. - Ξιφαράς, Δ. 2007 : 19-20).

Αξιολόγηση των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι κάθε είδους εργασίες του εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, *ως αναπόσπαστο οργανικό συστατικό*, που συναρθρώνουν το κείμενο της ιστορικής αφήγησης και το υποστηρικτικό υλικό του περιεχόμενου κάθε διδακτικής ενότητας του Βιβλίου του Μαθητή, *ως κριτήριο αξιολόγησης* στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού και *ως ψηφιακή εφαρμογή* του μαθήματος της Ιστορίας στο εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή (CD-ROM), υλοποιούν / ανταποκρίνονται στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Για το λόγο αυτό, *η ερευνητική εστίαση περιορίστηκε στην αξιολόγηση του πολυσχιδούς ρόλου που οι εργασίες επιτελούν μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και, συνεκδοχικά, στην αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου ως μέσου παιδαγωγικού και διδακτικού*. Η έρευνα δεν αξιολόγησε την επίτευξη των διδακτικών στόχων στις υπό διερεύνηση εργασίες της Ιστορίας αναζητώντας και αξιολογώντας την σχολική επίδοση των μαθητών στις εργασίες μέσα στην τάξη.

Στη σκοποθεσία της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας προτάσσεται η Διαθεματικότητα, η οποία ως κυρίαρχος σκοπός σφραγίζει τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ.:2003) και συνιστά το φίλτρο, με το οποίο καταρτίζεται, μεταξύ άλλων,

και η διδακτική ύλη της Ιστορίας του Γυμνασίου. Συνακόλουθα, η ερευνητική εστίαση στράφηκε σε μία συνιστώσα της Διαθεματικότητας: στους ρητούς διδακτικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος της Ιστορίας και στην επίτευξή τους στις σχολικές εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Οι διδακτικοί στόχοι περιλαμβάνουν στάσεις, ενδιαφέροντα, συναισθήματα και αξίες, οι οποίες με τη σειρά τους καλλιεργούνται και αναπτύσσονται στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως φορέα κοινωνικοποίησης, ως «μη έκδηλες λειτουργίες ενός μη γνωστοποιημένου αναλυτικού προγράμματος»¹⁴ (Hidden curriculum, Γιοκαρίνης, 1988:136-137), περιγράφονται δε στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το συνακόλουθο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και σε ειδικότερη μορφή, στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού και στο εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή.

Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν οι διακόσιες σαράντα μία (241) ασκήσεις-δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρονται στο διδακτικό πακέτο του σχολικού εγχειριδίου της *Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου* (Λούβη, Ε.- Ξιφαράς, Δ., 2006) και αποτελούν διδακτικά πακέτα, αποτελούμενα από το Βιβλίο του Μαθητή και το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, συνοδεύονται δε από το εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή (CD-ROM).

Η έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια της *Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. Ως θεωρητικό σχήμα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των «Σκοπών και Στόχων» του Tyler¹⁵ (1969:104-125), αξιοποιήθηκε δε ως «οδηγός» το μοντέλο αξιολόγησης της συνοχής ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ και νέου εκπαιδευτικού υλικού των Σ. Αλαχιώτη -Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη¹⁶ (2008). Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η *Ανάλυση Περιεχομένου στην ποσοτική της διάσταση (Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου)*, καθώς επιτρέπει την επαλήθευση/ δι-υποκειμενική επαληθευσσιμότητα (Mayring, P. 1995: 13, «intersubjective Nachprüfbarkeit»¹⁷) και «επιβάλλει τον περιορισμό της πολυπλοκότητας και τη διάσπαση των σύνθετων στοιχείων του περιεχομένου σε απλούστερα, ώστε να μπορούν να μετρηθούν αξιόπιστα»¹⁸) (Berelson, B., 1984:126-128). Η τεχνική ανάλυσης δεν ήταν αμιγώς ποσοτική, αλλά περιέλαβε και δεδομένα Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, προκειμένου να αναδειχθούν δομικά στοιχεία της εκφοράς του λόγου των εργασιών, καθώς τα ποσοτικά και ποιοτικά

¹⁴ Γιοκαρίνης, Κ.(1988), *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*, Δράμα

¹⁵ Tyler, W. R.(1969), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, USA.

¹⁶ Αλαχιώτης, Σ.-Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.(2008), *Η εισαγωγή της Διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό: Αρχική Αξιολόγηση*, [www. Alfavita.gr/artro_21/1/2008](http://www.Alfavita.gr/artro_21/1/2008).

¹⁷ Mayring, P. (1995), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 9.Aufl., Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

¹⁸ Berelson, B.(1952/repr.1984), *Content Analysis in Communication research*, New York: Hafner Press.

χαρακτηριστικά βρίσκονται σε μια «*διαρκή οσμωτική σχέση*» (Berelson, 1984:128). Η κάθε εργασία των σχολικών εγχειριδίων διερευνήθηκε σε τρία επίπεδα («*τριμερής*» Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου).:

- ❖ *A. ως προς τη μορφή/ τύπο της εργασίας,*
- ❖ *B. ως προς το βαθμό που η εργασία υλοποιεί τη Διαθεματικότητα,*
- ❖ *Γ. ως προς το βαθμό επίτευξης των λοιπών διδακτικών στόχων.*

Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου

Από τις αναλύσεις της έρευνάς μας στις διακόσιες σαράντα μία (241) ασκήσεις-δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου (Λούβη, Ε.- Ξιφαράς, Δ., 2006) διαπιστώνεται καταρχήν πως η επίτευξη τόσο της Διαθεματικότητας όσο και των λοιπών διδακτικών στόχων είναι υψηλή.

A. ως προς τη μορφή/ τύπο της εργασίας

- A1. Η χαρτογράφηση των εργασιών στο Β.τ.Μ. της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου *ως προς την προέλευση της γνωστικής υποστήριξής τους* αποκαλύπτει και την υπεροχή του υποστηρικτικού υλικού ως κειμένου αναφοράς για τις σχολικές εργασίες της Ιστορίας, καθώς το 62,9% βασίζονται στη μελέτη και ανάλυση των πηγών. Οι εργασίες αυτές αποσκοπούν στην άσκηση της διερευνητικής ικανότητας των μαθητών, τη μύησή τους στις αρχές και τους κανόνες της ιστορικής έρευνας, τους προσφέρουν την ικανοποίηση της ανακάλυψης και της «δημιουργίας» της ιστορικής γνώσης και με φυσικό τρόπο, μακριά από θεωρητικές νουθεσίες, τους διαμορφώνουν σε κριτικούς αναγνώστες που μελετούν, αξιολογούν επιδοκιμάζοντας ή αποδοκιμάζοντας τα όσα εκφράζει μια πηγή. Μόνο το 11,8% των εργασιών αξιοποιεί αποκλειστικά το κείμενο της ιστορικής αφήγησης, ατονώντας το ρόλο της αναπαραγωγής της «έτοιμης» γνώσης και της αποστήθισής της και υποδεικνύει την προώθηση του διερευνητικού πνεύματος στην προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Το 20% των εργασιών απαιτούν την συνδρομή πληροφοριών εκτός του σχολικού εγχειριδίου. Ο μαθητής με τον τύπο αυτό των εργασιών παροτρύνεται να αναζητήσει γνώσεις και από άλλες πηγές, να τις μελετήσει και να επιλέξει τις απαιτούμενες πληροφορίες για την εργασία του συνειδητοποιώντας το χαρακτήρα ολότητας και αλληλοσυμπλήρωσης των διδακτικών αντικειμένων/ μαθημάτων της τάξης του (οριζόντια διασύνδεση). Σε κάποιες περιπτώσεις καλείται να προστρέξει σε γνώσεις προγενέστερων τάξεων διδασκόμενος τη συνέχεια της γνώσης. Άλλοτε, πάλι, ο μαθητής καλείται να κάνει χρήση των Νέων Τεχνολογιών και να συνειδητοποιήσει ότι η τεχνολογική επανάσταση αφορά σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, το 5,35 επί του συνόλου

των εργασιών του Β.τ.Μ. αποσκοπεί τόσο στην εποπτεία της διδακτικής ύλης όσο και στο να καλλιεργήσει στο μαθητή τη συνέχεια της ιστορικής γνώσης και την κριτική ικανότητα.

- Α2. Η διερεύνηση του είδους των επιδιωκόμενων στόχων στις εργασίες, σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom¹⁹, ανέδειξε κυρίαρχους (218 ή 90,4%) τους γνωστικούς στόχους (Bloom-Krathwohl, 1999:86-101, 260-264, Κωνσταντίνου, Χ.²⁰ 2004: 64-65). Ενενήντα τέσσερις (94) εργασίες - ποσοστό 39,5 % επί του συνόλου των εργασιών- στοχεύουν τα τρία πρώτα επίπεδα των γνωστικών στόχων :τη Γνώση, την Κατανόηση (και την Εφαρμογήκαι γι' αυτό θεωρούνται απλούστερες, πιο συγκεκριμένες και ευκολότερες στην επίτευξή τους. Εκατόν είκοσι τέσσερις (124 ή 51%) αποσκοπούν στην καλλιέργεια «ανώτερων» ικανοτήτων, όπως της Ανάλυσης, της Σύνθεσης και, ιδιαίτερα, της Αξιολόγησης. Είναι εμφανής η υπεροχή των «απαιτητικότερων» ασκήσεων και δραστηριοτήτων στο Βιβλίο του Μαθητή της Γ' Γυμνασίου που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ικανοτήτων που προάγουν την κριτική σκέψη. Η σκοποθεσία των εργασιών αποκαλύπτει, συνεπώς, τον αναμενόμενο για το πραγματολογικό μάθημα της Ιστορίας γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό, διαφοροποιείται, ωστόσο, από τη θετικιστικού τύπου μετακένωση σε μαθητές - δέκτες των «σημαντικών γεγονότων και των ηγετών». Αντίθετα, ζητείται από αυτούς η εμπλοκή τους στην ιστορική γνώση όχι μόνο γνωρίζοντας και κατανοώντας αλλά και αξιοποιώντας τη θεωρητική τους κατάρτιση να την προσεγγίσουν κριτικά, να τη διερευνήσουν, να συνθέσουν τη δική τους θέση και συσχετίζοντας, συγκρίνοντας, ερμηνεύοντας να διατυπώσουν τη δική τους αξιολογική κρίση για τα ιστορικά γεγονότα²¹ (Αδάμου- Ράση, Μ., 2008:496). Οι εργασίες που αποσκοπούν σε στόχους του συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα αποτελούν το 9,5% του συνόλου των προσφερόμενων εργασιών. Οι δεκαοχτώ (18) ασκήσεις-δραστηριότητες που αποσκοπούν στην επίτευξη συναισθηματικών στόχων συμβάλλουν στην υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που καθορίζουν καταλυτικά έναν ποιοτικό και δημοκρατικό τρόπο ζωής, την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και καταδίκη ρατσισμού και ξενοφοβίας, την ευαισθητοποίησή τους για τους πρόσφυγες, στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος του μαθητή για την Τέχνη ή τη Επιστήμη. Πέντε (5), τέλος, ασκήσεις - δραστηριότητες στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου στοχεύουν σε ψυχοκινητικές

¹⁹ Bloom, B-Krathwohl, D.(1999), *Ταξινόμια διδακτικών στόχων* (μτφρ. : Λαμπράκη-Παγανού ,Α.), τόμ.Α', Θεσ/νίκη.

²⁰ Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.

²¹Αδάμου- Ράση, Μ. (2008), «Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό» στο Ανδρέου, Α. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα:Μεταίχμιο, σσ. 465-509.

δεξιότητες και ζητούν από τους μαθητές να σχεδιάσουν ιστορικούς χάρτες, οι οποίοι αποτυπώνουν την επέκταση των ελληνικών συνόρων.

- Α3. Με βάση, τέλος, τον τύπο απάντησης που οι ερωτήσεις οδηγούν, διαπιστώνουμε ότι υπερτερούν σημαντικά, σε ποσοστό 81,7 %, οι ερωτήσεις είναι ελεύθερης ανάπτυξης που έχουν στόχο τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών και όχι τη μηχανική αντιμετώπιση της ιστορικής γνώσης.

B. ως προς το βαθμό που η εργασία υλοποιεί τη Διαθεματικότητα

Για την αξιολόγηση της επίτευξης της Διαθεματικότητας διερευνήθηκαν στις εργασίες οι διαθεματικές προεκτάσεις σε άλλα μαθήματα, οι ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης, εξετάστηκε η πολυμορφία τους και δυνατότητά τους να υλοποιούν τις προκρινόμενες από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία του Γυμνασίου διαθεματικές, μαθητοκεντρικές, ενεργητικές, διερευνητικές και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και το είδος της αξιολόγησης που υπηρετούν.

- Β1. Στις ασκήσεις-δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου διαπιστώνεται ικανοποιητικός αριθμός (114) *διαθεματικών προεκτάσεων σε άλλα γνωστικά αντικείμενα*. Η Αισθητική Αγωγή, ως Εικαστικά (24 αναφορές) και ως Μουσική (2 αναφορές), αναδεικνύεται το μάθημα με τη υψηλότερη διαθεματική διασύνδεση στο Β.τ.Μ. της Ιστορίας. Πρόκειται για διασύνδεση απόλυτα σύμφωνη με τον άξονα της διαθεματικής στοχοθεσίας που αφορά στη σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002:14). Ο μαθητής καλείται μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων, όπως η εικαστική προσέγγιση ενός πίνακα ή φωτογραφικού υλικού, η παρακολούθηση μιας ταινίας ή το άκουσμα μελοποιημένων ποιημάτων ή ρεμπέτικων τραγουδιών, να προσεγγίσει με τρόπο βιωματικό, εναλλακτικό και άρα ολιστικό, κρίσιμα πολιτικά, κοινωνικά και πνευματικά θέματα, όπως Πόλεμος-Ειρήνη, Δημοκρατία-Ολοκληρωτισμός, Πρόσφυγες, κ.λπ. Υπάρχουν, επίσης, πολλές (43) προεκτάσεις με τα γλωσσικά μαθήματα (Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία της Λογοτεχνίας, Τοπική Ιστορία, Ξένες Γλώσσες) τόσο στα πλαίσια του υποστηρικτικού υλικού όσο και διαθεματικών δραστηριοτήτων. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή «εμπλέκεται» (με 19 προεκτάσεις), επίσης, στη διαθεματική διασύνδεση της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, καθώς στις περισσότερες διδακτικές της ενότητες υπάρχει πρόσφορο έδαφος για σχετικές προεκτάσεις (π.χ. πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις από το 18^ο ως το 20^ο αι.). Η διασύνδεση με τα θετικά μαθήματα είναι σημαντική (24 προεκτάσεις σε Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γεωγραφία, Πληροφορική και Τεχνολογία) και δικαιολογείται από την επιστημονική

και τεχνολογική επανάσταση που συντελέστηκε κατά τη νεότερη και σύγχρονη εποχή, που διερευνά η Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου.

- Β2. Οι αναλύσεις της έρευνας στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου ανέδειξαν, επίσης, τις *διαθεματικές έννοιες*, οι οποίες αξιοποιούνται με βάση τον άξονα γνωστικού περιεχομένου στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Στη συχνότητά τους προηγούνται οι έννοιες του *χώρου* (100) και του *χρόνου* (89), έννοιες που συνυφαίνουν την Ιστορία καθώς και η *σύγκρουση* (93). Η ιδιαίτερη συχνότητα στη διατύπωση των εργασιών του εγχειριδίου των εννοιών του *χώρου*, του *χρόνου* και της *σύγκρουσης* επιβεβαιώνει την καταλογιζόμενη θετικιστική προσέγγιση της ιστορικής ύλης της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου (Αδάμου-Ράση, Μ. 2008: 493-496), καθώς οι συγκεκριμένες έννοιες σηματοδοτούν την εστίαση στα «σημαντικά γεγονότα», τους πολέμους και τις χωροχρονικές συντεταγμένες τους. Προς επίρρωση της θετικιστικής χροιάς, η έννοια της *επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου*, μολονότι συντελείται θεαματικά κατά την ίδια ιστορική περίοδο, συναντάται στη διατύπωση των εργασιών με μόνο οχτώ (8) αναφορές. Από την άλλη πλευρά, «η θετικιστική γοητεία ξορκίζεται» (Αδάμου-Ράση, Μ. 2008: 495) με στοιχεία της Συνολικής ή Νέας Ιστορίας, καθώς στη διατύπωση των εργασιών δεν διαφαίνεται έμφαση σε εξέχοντα άτομα αλλά κυριαρχεί το σύνολο. Εντοπίζουμε σαράντα επτά (47) αναφορές στο *σύνολο* (*κοινωνία/ κοινότητα /έθνος/ κράτος/ κοινωνικό σύστημα/ κοινωνική μεταβολή*), ενώ στο *άτομο* μόνο δεκαεπτά (17). Η *αιτιότητα*, έννοια που υπογραμμίζει τη διερευνητική προσέγγιση της ιστορικής ύλης, απαντάται με πενήντα τρεις (53) αναφορές. Διαθεματικές έννοιες, όπως ο *πολιτισμός*, η *τέχνη* και ο *διαφωτισμός* είναι πολύ συχνές (41), καθώς αποτελούν τους βασικούς θεματικούς άξονες στις σχετικές διδακτικές ενότητες. Συχνές είναι, επίσης, και οι έννοιες της *μεταβολής*, πολιτικής ή κοινωνικής (39) και του *συστήματος*, πολιτικού ή κοινωνικού (29). Δεν συναντάται συχνά η διαθεματική έννοια της *αλληλεπίδρασης* (7).

- Β3. Από τις αναλύσεις της έρευνάς μας στις εκατόν ενενήντα (190) δραστηριότητες, τις τριάντα πέντε (35) ασκήσεις και στις δεκαέξι (16) ερωτήσεις των κριτηρίων αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου διαπιστώνουμε πως και η *Διδακτική Μεθοδολογία υπηρετεί τις αρχές της Διαθεματικότητας*. Η υπεροχή των ενενήντα τριών (93) εργασιών που δεν απαιτούν την ειδική προετοιμασία του μαθητή (ΧΕΠ) και των τριάντα πέντε (35) ασκήσεων αναδεικνύει το ρόλο των εργασιών κυρίως ως μεθοδολογικού εργαλείου, που συμβάλλει στην ανακάλυψη, διερεύνηση, κατάκτηση και εμπέδωση της ιστορικής ύλης μέσα στη σχολική τάξη. Ερωτήσεις μελέτης των ποικίλων πηγών, εξοικείωσης των μαθητών με ιστορικούς όρους, διατύπωσης και διερεύνησης ερωτημάτων, αξιολογικών κρίσεων, αναγωγής στη

σύγχρονη πραγματικότητα και πρόκλησης διαλόγου συμβάλλουν στην ενεργητική και συμμετοχική μαθησιακή διδασκαλία και εμπλέκουν το μαθητή ως ενεργό υποκείμενο. Οι ενενήντα επτά (97) εργασίες/δραστηριότητες που απαιτούν ειδική προετοιμασία από το μαθητή (ΜΕΠ) είναι κυρίως εργασίες ιστορικές, τοπικού ή ευρύτερου ενδιαφέροντος, κάποιες αποτελούν θεατρικό παιχνίδι ή εκπόνηση χάρτη ή κατασκευής. Ιδιαίτερη σημασία για την διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης έχουν οι τριάντα επτά (37) διαθεματικές εργασίες του εγχειριδίου, οι οποίες αποτελούν το 19,5% του συνόλου των δραστηριοτήτων και παρατίθενται σε τριάντα τρεις (33) από τις εξήντα πέντε (65) διδακτικές ενότητες του Βιβλίου του Μαθητή. Η αριθμητική τους υπεροχή σε σχέση με τις άλλες μορφές δραστηριοτήτων και οι έντονοι τυπογραφικοί χαρακτήρες εμφανίζουν με σαφήνεια τη μέριμνα της συγγραφικής ομάδας να προτάξει τη διαθεματική μεθοδολογία, η οποία υλοποιείται στις εργασίες με τον συνδυασμό διδακτικών μεθόδων της Ιστορίας. Οι συγκεκριμένες εργασίες, λοιπόν, δε ζητούν την προετοιμασία απαντήσεων διαμέσου της αναπαραγωγής των πληροφοριών αλλά στηρίζονται στην ενεργητική μάθηση, κινητοποιούν την ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών, ενισχύουν τη βιωματικότητα και την ενσυναίσθηση στην ιστορική προσέγγιση. Για την εκπόνησή τους οι μαθητές προσφεύγουν σε πολύτροπες πηγές, όπως το Διαδίκτυο, τα Εικαστικά, τον Κινηματογράφο, τη Λογοτεχνία, τα σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων της ίδιας τάξης ή προηγούμενης.

- Β4. Η επίτευξη της Διαθεματικότητας στις εργασίες του υπό διερεύνηση σχολικού εγχειριδίου επιβεβαιώνεται και από την περιορισμένη σύνδεση των εργασιών με την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση σε ποσοστό 36, 5% επί του συνόλου των εργασιών και την *υπεροχή της διαμορφωτικής Αξιολόγησης* στο 63% των εργασιών, η οποία συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων και τελικά την πρόοδο του μαθητή (Γενικό Μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003:11-12).

Είναι εμφανές πως στις παραπάνω εργασίες επιτυγχάνεται ο διδακτικός στόχος της διαθεματικότητας σε υψηλό βαθμό. Η Αδάμου-Ράση (2008), αναφέρεται εκτενώς στη διαφοροποίηση των περιεχόμενων εργασιών, οι οποίες *«υποχρεώνουν, πολλές φορές, σε εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης, κριτικής αφομοίωσης και αξιολόγησης του ιστορικού αφηγήματος»* (Αδάμου-Ράση, Μ. 2008:496). Σε έρευνα, του 2009 με ερωτηματολόγια σε 212 φιλολόγους δημοσίων και ιδιωτικών Γυμνασίων σε όλη τη χώρα το 76,9% των ερωτηθέντων αναγνώρισε ότι το βιβλίο προσφέρει ερεθίσματα για την διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα και ότι οι εργασίες επιτελούν σημαντικές διδακτικές

λειτουργίες, όπως εμβάθυνση, αξιολόγηση, εφαρμογή²² (Παπαδημητρίου, Α. 2010:71-72,76-77). Τα παραπάνω διαφοροποιούνται από την πανελλήνια έρευνα της ΟΛΜΕ (2008), στην οποία μόλις το 26,1% των καθηγητών του Γυμνασίου εκτιμά πως το συγκεκριμένο εγχειρίδιο της Ιστορίας προάγει την κριτική σκέψη και τη δημιουργική προσέγγιση της γνώσης, ενώ το 27,8% θεωρεί πως το περιεχόμενο του εγχειριδίου είναι συμβατό με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.-Ο.Λ.Μ.Ε., 2008).

Γ. ως προς το βαθμό επίτευξης των λοιπών διδακτικών στόχων

Από τις αναλύσεις της έρευνάς μας, σε πρώτη ανάγνωση, διαπιστώνεται πως οι διακόσιες σαράντα μία (241) εργασίες, που περιέχονται στο Β.τ.Μ. και στο Β.τ.Ε. του σχολικού εγχειριδίου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, επιτυγχάνουν σε υψηλό βαθμό τους καθορισμένους από το Πρόγραμμα Σπουδών διδακτικούς στόχους και προωθούν την πλειοψηφία των διδακτικών στόχων του μαθήματος της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Αναλυτικότερα, οι διακόσιες σαράντα μία εργασίες επιτυγχάνουν όλους (δέκα) τους Ειδικούς σκοπούς της Ιστορίας (Β), σύμφωνα με το Α.Π.Σ., όλους (δεκατέσσερις) τους Γενικούς στόχους (Γ), σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου, τους πενήντα εννέα από τους εξήντα έναν Ειδικούς στόχους (Δ), σύμφωνα με το Α.Π.Σ. Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου και τους εκατόν ογδόντα από τους διακόσιους τριάντα έναν Ειδικούς διδακτικούς στόχους του Β.τ.Ε. της Γ΄ Γυμνασίου (Ε). Επιτυγχάνονται, επίσης, στις πενήντα πέντε (55) προσφερόμενες εργασίες του εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή (CD-ROM) οι τέσσερις Γενικοί Στόχοι της Ιστορίας (Α), οι οχτώ Ειδικό Στόχοι της Ιστορίας (Β), οι τέσσερις Ειδικό Στόχοι της Γλώσσας και των Νέων Τεχνολογιών (Γ) και οι τρεις Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι (Δ) με ποσοστό επιτυχίας 100 % επί του συνόλου των διδακτικών στόχων. Συνολικά, στις εργασίες του εγχειριδίου επιτυγχάνονται οι διακόσιοι ογδόντα δύο από τους τριακόσιους τριάντα πέντε καθορισμένους διδακτικούς στόχους σε ποσοστό 84,2%.

Επίσης, οι ερευνητικές αναλύσεις σε κάθε εργασία ως προς το «πόσα και ποια είδη/ κατηγορίες διδακτικών στόχων του μαθήματος η συγκεκριμένη εργασία προωθεί και υπηρετεί», ανέδειξαν πως ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων στις διακόσιες σαράντα μία (241) εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου κρίνεται σε ποσοστό 82% υψηλός, καθώς επιτυγχάνεται η προώθηση διδακτικών στόχων τριών ή και τεσσάρων κατηγοριών. Αναλυτικότερα, το 52% (ή 126 εργασίες) των εργασιών

²² Παπαδημητρίου, Α. (2010), Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών για το εν χρήσει σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου (μεταπτ. εργασία), Θεσσαλονίκη : Ψηφιοθήκη Α.Π.Θ. (Invenio.lib.auth.gr).

επιτυγχάνει και τα τέσσερα είδη διδακτικών στόχων (Πολύ υψηλή επίτευξη:4), ενώ το 30% (73 εργασίες) επιτυγχάνει τα τρία από τα τέσσερα είδη διδακτικών στόχων (Υψηλή επίτευξη:3). Υπάρχει, όμως και ένα ποσοστό εργασιών 14% (33 εργασίες) στο οποίο επιτυγχάνονται οι μισοί διδακτικοί στόχοι (Μέτρια επίτευξη:2), ενώ στο 4% (9 εργασίες) επιτυγχάνεται μόνο ένα τέταρτο των στόχων (Χαμηλή επίτευξη:1). Το ποσοστό 18 % των εργασιών (ή 42 εργασίες) που επιτυγχάνουν τους μισούς και λιγότερους από τους διδακτικούς στόχους συνιστά μικρή αδυναμία τόσο για την ποιότητα των ίδιων των εργασιών του εγχειριδίου όσο και για το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο. Με τα θετικά ευρήματα για την υψηλή επίτευξη των διδακτικών στόχων στις εργασίες συμφωνεί τόσο η μελέτη της Αδάμου- Ράση (2008:496) όσο και η έρευνα του Παπαδημητρίου (2010:75-76), ενώ διαφοροποιείται η έρευνα της ΟΛΜΕ (2008), η οποία, όμως, αξιολογεί το σύνολο του εγχειριδίου και όχι μόνο τις σχολικές εργασίες.

Από τις αναλύσεις της έρευνάς μας ως προς τη συχνότητα επίτευξης των δέκα Ειδικών Σκοπών ΑΠΣ της Ιστορίας (B), κοινών για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου συχνότερα επιδιωκόμενος σκοπός, σε 65 εργασίες (34,9 %) αναδεικνύεται ο έβδομος (B7) : *να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της*. Η εμφανέστατη πρόταξη του συγκεκριμένου σκοπού είναι απόρροια της «ολικής» ιστοριογραφικής προσέγγισης της Νέας Ιστορίας, σύμφωνα με την οποία στην σύνθετη ιστορική αλήθεια υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, η δε ιστορική κίνηση καθορίζεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε εποχής και χώρας, από πολλά κοινωνικά, πολιτικά, ιδεολογικά και θρησκευτικά αίτια που παράγουν ποικίλες διαφοροποιήσεις στις πρακτικές των ανθρώπων^{23, 24} (Carr, H. E. 1999: 46, Τουλιάτος, Σ.1999:162). Επίσης, υπό την επίδραση της θέσης των ιστορικών της Σχολής των Annales (Νέας Ιστορίας), για τους οποίους η ιστορία είναι «μία διαλεκτική της διάρκειας»^{25, 26} (Bloch, M.1994 : 67-74, Braudel, F. 1987: 91) τριάντα μία (31) εργασίες ή 16,7 % επί του συνόλου των εργασιών, επιδιώκουν την επίτευξη του πρώτου Ειδικού Σκοπού (B1: *Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους*).

Οι αναλύσεις στη σκοποθεσία των εργασιών δείχνουν πως το σχολικό εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου αξιοποιεί επαρκώς τον διδακτικό και παιδαγωγικό ρόλο των

²³ Carr, H. E.(1999), *Τι είναι Ιστορία;* (μτφρ. Παππάς, Α.), Αθήνα: Γνώση.

²⁴ Τουλιάτος, Σ. (1999), «Θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα προσέγγισης της Ιστορίας», στο *περιοδικό της ΠΕΦ 21*, σσ. 161-192.

²⁵ Bloch, M.(1994), *Απολογία για την Ιστορία*,(μτφρ.:Γαγανάκης, Κ.), Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

²⁶ Braudel, F.(1987)², *Μελέτες για την ιστορία*, (μτφρ. Βαρών, Ο.- Σταμούλη, Ρ.), Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε-ΜΝΗΜΩΝ.

εργασιών για την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και την αποδοχή της ετερότητας. Συγκεκριμένα, είκοσι οχτώ (28) εργασίες επιδιώκουν την επίτευξη του όγδοου Ειδικού Σκοπού (B8), όπως αυτός διατυπώνεται στο Α.Π.Σ. της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου (*:Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό*). Ο αριθμός των προσφερόμενων εργασιών, σε ποσοστό 15 % επί του συνόλου των εργασιών, με την προβολή των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών θρησκειών, χωρών και σχολών σκέψης κατά την ιστορική εξέλιξη, πρωτίστως, της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου, δευτερευόντως, και την ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας διάστασης και πολυμορφίας κρίνεται επαρκής. Πρόκειται για ποσοστό που δικαιολογείται από τη γενική και ειδική στοχοθεσία του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, από τον τίτλο του σχολικού εγχειριδίου, την εμφατική χρήση του όρου «κόσμος» στα περιεχόμενα και τη δραστική μείωση του αριθμού των αφιερωμένων στην εθνική ιστορία σελίδων (στο 50% της διδακτικής ύλης ή 85 από τις συνολικά 175 σελίδες).

Από την άλλη πλευρά, είκοσι εννέα (29) εργασίες επιδιώκουν τον έκτο Ειδικό Σκοπό (B6. *Να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία*), δεκαεννέα (19) εργασίες αποσκοπούν στην επίτευξη του ένατου Ειδικού Σκοπού (B9. *Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα*) και επτά (7) εργασίες την επίτευξη του δέκατου Ειδικού Σκοπού (B10. *Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό*). Οι συνολικά πενήντα πέντε (55) προαναφερθείσες εργασίες, σε ποσοστό 29,4% επί του συνόλου των εργασιών, έχουν εθνοκεντρικό προσανατολισμό.

Τα αποτελέσματα των ερευνητικών αναλύσεων στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου για την επίτευξη των συγκεκριμένων ειδικών σκοπών, όπως διατυπώνονται στο Α.Π.Σ. της Ιστορίας, έδειξαν πως επιτυγχάνονται και συγκεκριμένες διαθεματικές ή οριζόντιες δεξιότητες. Έτσι, είκοσι τρεις (23 ή 12,4%) εργασίες αποσκοπούν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών (*πέμπτος ειδικός σκοπός, B5*) καλλιεργώντας τη διαθεματική δεξιότητα/ ικανότητα της κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, Γενικό Μέρος, 2003: 7) και τον *κριτικό εγγραμματισμό*²⁷ των μαθητών

²⁷ Χοντολίδου, Ε. (2005), « Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και κοινωνικές ανάγκες» στα *Πρακτικά* του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία

(Χοντολίδου, Ε. 2005:123). Επίσης, είκοσι μία (21 ή 11,3 %) εργασίες επιδιώκουν την επίτευξη του δεύτερου Ειδικού Σκοπού (B2): *Να καταστούν ικανοί οι μαθητές, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματα του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους και προωθούν την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης, την ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και την αξιοποίηση γνώσεων και την υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων (Δ.Ε.Π.Π.Σ, Γενικό Μέρος, 2003: 7). Τέλος, τέσσερις (4) εργασίες αποσκοπούν στην επίτευξη τόσο του τρίτου Ειδικού Σκοπού (B3: *να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν*) όσο και του τέταρτου Ειδικού Στόχου (B4. *Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης*), που αποβλέπει στον επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών (Κουλουμπαρίτση, Α. 2005:38). Η μικρή συμμετοχή των εργασιών στην επίτευξη των δύο στόχων δικαιολογείται από την ηλικία των μαθητών, στους οποίους απευθύνονται και από την ωριμότητα σκέψης που προαπαιτούν.*

Συμπεράσματα

Αν «η ανάγνωση²⁸ και η εργασία στα σχολικά βιβλία και με τα σχολικά βιβλία είναι διανοητική επικοινωνία» (Vanacek, Ε. 1995 :211-212), οι περιεχόμενες εργασίες στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου συνιστούν κριτήριο θετικής αξιολόγησης του επιστημονικού, διδακτικού και παιδαγωγικού ρόλου του εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, οι σχολικές εργασίες συμβάλλουν στη θετική αξιολόγηση του εγχειριδίου εκπληρώνοντας τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης²⁹ ως εξής:

με το Α.Π. Θ. με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο :Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ. 121-126.

²⁸ Vanacek, Ε.(1995), « Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern», in Olechowski,R.(hrsg), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main : Peter Lang, σσ. 211-212.

²⁹ Μπονίδης, Κ.(2005), «Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων» στα *Πρακτικά* του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ. 111-116. Ξωχέλλης, Π.(2005), «Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων» στα *Πρακτικά* του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο :Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ.32-38. Κωνσταντίνου, Χ (2002), *Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π. Ι. Τριλιανός, Α. - Τμήμα Αξιολόγησης (1999), *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, Αθήνα: Π.Ι., σ.11.

❖ Οι εργασίες διακρίνονται από την προώθηση της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας (*επιστημονική εγκυρότητα του περιεχομένου του εγχειριδίου*).

❖ Με τις εργασίες επιτυγχάνεται η καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος στο μαθητή (διερευνητική μάθηση), η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης, ενθαρρύνεται η συμμετοχική και ανακαλυπτική μάθηση, η μεθοδική και επαγωγική συγκρότηση και η επιτέλεση βασικών διδακτικών λειτουργιών, όπως η επεξεργασία, η εμβάθυνση, η επανάληψη, η άσκηση, ο έλεγχος, η αξιολόγηση και πραγματοποιείται η *αναπλαισίωση* της επιστημονικής γνώσης και ο μετασχηματισμός της σε σχολική, ώστε να είναι προσβάσιμη στους μαθητές (*διδασκτική και μεθοδολογική εγκυρότητα του εγχειριδίου*).

❖ Οι εργασίες διαρθρώνουν το κείμενο της ιστορικής αφήγησης με το υποστηρικτικό υλικό του περικειμένου και εξασφαλίζεται η συνέχεια και η συνοχή και ενθαρρύνεται η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και του μαθητή (*διάρθρωση, μορφή/ εξωτερική εμφάνιση εγχειριδίου*).

❖ Με τις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' τάξης προωθούνται στη διδασκαλία κατά τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου η συναισθηματική και ηθική ολοκλήρωση του μαθητή, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και συναισθημάτων με θετική και αισιόδοξη στάση απέναντι στη ζωή, η ενίσχυση της αυτενέργειας και της αποφασιστικότητας του μαθητή, *ο κριτικός εγγραμματισμός* (Χοντολίδου, Ε. 2005:123), που είναι η ικανότητα του μαθητή όχι μόνο να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά μπορεί να ελέγχει τη ζωή, να κρίνει, να αξιολογεί και να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του ορθολογικά (*ψυχοπαιδαγωγική καταλληλότητα του εγχειριδίου*).

❖ Οι εργασίες του εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' τάξης σφυρηλατούν την κοινωνική συνείδηση, καταγράφουν τις κοινωνικές αντιθέσεις και τις διαφορετικές προσεγγίσεις, μεταβιβάζουν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, διαμορφώνουν κοινωνικές στάσεις, είναι «ανοιχτές» στο κοινωνικό περιβάλλον, στην ποικιλία των πολιτιστικών εκφράσεων της και στον παγκόσμιο πολιτισμό, αναπτύσσουν τη συνείδηση της παγκοσμιότητας αλλά και της εθνικής ιδιαιτερότητας και προωθούν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τον διάλογο (*κοινωνικοποιητική λειτουργία του περιεχομένου του εγχειριδίου*).

❖ Στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' τάξης ο υψηλός βαθμός επίτευξης της Διαθεματικότητας και των λοιπών διδακτικών στόχων στις εργασίες αποτελεί, αυταπόδεικτα, κριτήριο ποιότητας του εγχειριδίου (*συμφωνία του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος*).

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις, που εκπορεύτηκαν από τις αναλύσεις της έρευνας και αναφέρονται στις εργασίες του σχολικού

εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, αποτελούν «κενόν γράμμα», αν εξεταστούν ανεξάρτητα από τον διδάσκοντα, ο οποίος με τη διδασκαλία του αξιοποιεί τα διδακτικά μέσα προς επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών. Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο εγκιβωτισμός του μαθήματος της Ιστορίας στο σύνολο των φιλολογικών μαθημάτων νομιμοποίησε τη διδασκαλία της, σε πρώτη ανάθεση, από τον φιλόλογο, ανεξαρτήτως ειδίκευσης. Προκειμένου δε να περιοριστούν οι δαπάνες από πρόσθετους διορισμούς ιστορικών και να «διευκολυνθεί» η ενδοσχολική κατανομή των διδακτικών αντικειμένων, η Ιστορία ανατέθηκε και σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (ως δεύτερη ανάθεση) προς συμπλήρωση του διδακτικού ωραρίου τους. Επειδή, λοιπόν, όσο άρτια, επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά, κι αν είναι τα σχολικά εγχειρίδια και όσο μαθητοκεντρικά αν έχουν συγγραφεί οι σχολικές εργασίες, η καθηγήτρια /ο καθηγητής είναι αυτός που θα διαμεσολαβήσει, θα εξηγήσει, θα διδάξει και θα εμπνεύσει, προτείνουμε τα εξής:

- Με δεδομένο ότι το διακύβευμα της διδασκαλίας της Ιστορίας από εκπαιδευτικό άλλης ειδικότητας απειλεί όχι μόνο την ιστοριογνωσία του μαθητή αλλά και τη διαμόρφωση του πολίτη, προτείνεται η διδασκαλία της Ιστορίας να ανατίθεται στον ειδικό επιστήμονα, τον ιστορικό. Η επιστημονική και διδακτική ειδίκευση του διδάσκοντα αποδεικνύεται καθοριστική και στη μεγιστοποίηση της αξιοποίησης των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της διδασκαλίας της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Η παιδαγωγική κατάρτιση των καθηγητών των ιστορικών τμημάτων κατά τις προπτυχιακές σπουδές θα διαμόρφωνε όχι μόνο τον επιστήμονα ιστορικό, αλλά και τον δάσκαλο – ιστορικό, συνδυασμός - εχέγγυο τόσο για την παιδαγωγική καθοδήγηση όσο και τον ιστορικό γραμματισμό των μαθητών. Η Διδακτική της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων³⁰, ως αντικείμενο τόσο της εγκύκλιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και της επιμόρφωσής τους, θα επιτελούσε σημαντικό ρόλο για την παραγωγικότερη αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για είδος Διδακτικής (ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 2002), που έχει ως αντικείμενο τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός «χειρίζεται» τα γνωστικά, διδακτικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες του εγχειριδίου προκειμένου να διευκολύνει τις διαδικασίες της μάθησης.

- Η επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, επίσης, θα πρόσφερε σημαντικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης,

³⁰ Σοφού, Ε. Κατσαντώνη, Σ. Ταβουλάρη, Ζ.(2011), «Η Διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων» στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 17, Αθήνα: Παιδ. Ινστιτούτο, σσ. 104-119.

ανατροφοδότησης και επικαιροποίησης της γνωστικής, παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισής τους. Ιδιαίτερα, η επιμόρφωση του ιστορικού στις Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας θα συνέβαλε στην περαιτέρω εξοικείωσή του με τα πολυμέσα, στη δημιουργία νέων πολυτροπικών εργασιών για το μάθημα της Ιστορίας και άρα στη μετατροπή, με τη δική του επέμβαση, του κλειστού σχολικού εγχειριδίου σε ανοικτό.

Summary

The thesis aims to evaluate the activities of the History textbook (2006/7) of the third grade of Lower Secondary school regarding the degree of the learning objectives achievement. The activities were investigated both in the light of the achievement of Interdisciplinarity, which constitutes the dominant purpose of the existing DEPPS/APPS History (2003) as well as the achievement of the rest of the explicit teaching objectives. The research tool selected and used for the analysis and interpretation of the material was Quantitative Content Analysis.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αδάμου- Ράση, Μ. (2008), «Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό» στο Ανδρέου, Α. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα:Μεταίχμιο, σσ. 465-509.
- Αλαχιώτης, Σ.-Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.(2008), *Η εισαγωγή της Διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό: Αρχική Αξιολόγηση*, [www. Alfavita.gr./artro](http://www.Alfavita.gr/artro) 21/1/2008.
- Γιοκαρίνης, Κ.(1988), *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*, Δράμα.
- Καρατζιά, Ε.- Λαμπρόπουλος, Χ.(2006), *Αξιολόγηση-Αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα :Gutenberg .
- Καψάλης, Α.- Χαραλάμπους, Δ.(2008), *Σχολικά Εγχειρίδια, θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα : Μεταίχμιο.
- ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ,(2008), *Σχολικά Προγράμματα και Βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Πανελλήνια Έρευνα*, Δικτυακός τόπος ΟΛΜΕ. : www.olme.gr
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2005), «Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών, στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία», στη *Νέα Παιδεία*, τ.116, σσ. 30-44.
- Κουλουμπαρίτση, Α.(2005), «Ειδικά χαρακτηριστικά των σχολικών Βιβλίων : Ψυχοπαιδαγωγικές προδιαγραφές» στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε*

- συνεργασία με το Α.Π.Θ. με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο :Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ. 44-47.
- Κωνσταντίνου, Χ (2002), *Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π. Ι.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λεοντσίνης, Γ.(1996), *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα : Αθανασόπουλος-Παπαδάμης.
- Λούβη, Ε. –Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα:Ο.Ε.Δ.Β.
- Μαυροσκούφης, Δ.(2008), «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;» στο Ανδρέου, Α., *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 69-80.
- Μπονίδης, Κ.(2005), «Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων» στα *Πρακτικά* του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ. 111-116.
- Ξωχέλλης, Π.(2005), «Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων» στα *Πρακτικά* του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο :Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ.32-38.
- Παπαδημητρίου, Α. (2010), *Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών για το εν χρήσει σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου* (μεταπτυχιακή εργασία), Θεσσαλονίκη : Ψηφιοθήκη Α.Π.Θ. (*Invenio.lib.auth.gr*)
- Πρασά, Α.(1999), «Η αξιοποίηση από τους μαθητές των ιστορικών πηγών μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας» στο περιοδικό της *ΠΕΦ, ΣΕΜ.21*, σσ. 34-42.
- Σβορώνος, Ν. (1981), *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τριλιανός, Α. - Τμήμα Αξιολόγησης (1999), *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, Αθήνα: Π.Ι., σ.11.
- Φραγκουδάκη, Α. (2009), «Σχολείο και Ιστορία», στο *Βιβλιοδρόμιο, εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ online, 31/10/2009*(www.tanea.gr).
- Σοφού, Ε. Κατσαντώνη, Σ. Ταβουλάρη, Ζ.(2011), «Η Διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων» στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 17, Αθήνα:Π.Ι. σσ. 104-119.ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ

ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ – ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ (2011), *Στατιστικά στοιχεία βαθμολογιών Πανελλαδικών εξετάσεων Λυκείων 2011* edu.klimaka.gr (20/6/2011)

Χοντολίδου, Ε. (2005), « Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και κοινωνικές ανάγκες» στα *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π. Θ. με Θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο :Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*, Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗΣ, σσ. 121-126.

Ξενόγλωσση

Bamberger, R.(1995), «Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuch- forschung im Überblick» in Olechowski, R. (hrsg), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main : Peter Lang, σσ.46-94.

Berelson, B.(1952/repr.1984), *Content Analysis in Communication research*, New York: Hafner Press.

Bloom.B.S., Hastings J.T., Madaus G.(1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York : McGraw-Hill.

Vanacek, E.(1995), « Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern», in Olechowski,R.(hrsg), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main : Peter Lang, σσ. 211-212.

Burkard, C.(1998), *Schulentwicklung durch Evaluation*, Frankfurt am Main:Peterlang.

Eden, S. (1984), « Evaluation of learning material» in *Internationale Schulbuchforschung*, v.6, Hannover :Verlag Hahnsche Buchhandlung, σσ.283-291.

Maslankowski, W. (1987), «Analyse und Beuteilung von Schulbüchern als Unterrichtsmedien», in *Erziehung und Unterricht*, v. 137, h.3, Wien: österreichischer Bundesverlag Gesellschaft, σσ.138-145.

Mayring, P. (1995), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 9.Aufl. , Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Michel, G.(1995), «Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik-Das Didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien Und Neuen Medien» in Olechowski Richard (hrsg),*Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main : Peter Lang, σσ. 95-115.

Tyler, W. R.(1969), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, USA.

Vanacek, E.(1995), «Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern», in Olechowski,R.(hrsg) *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main : Peter Lang, σσ. 195-215.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

Bloch, M.(1994), *Απολογία για την Ιστορία*, (μτφρ.:Γαγανάκης, Κ.),
Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Bloom, B-Krathwohl, D.(1999), *Ταξινόμια διδακτικών στόχων* (μτφρ. :
Λαμπράκη- Παγανού ,Α.), τόμ.Α΄, Θεσ/νίκη.

Braudel, F.(1987)², *Μελέτες για την ιστορία*, (μτφρ. Βαρών, Ο.-
Σταμούλη, Ρ.), Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε- ΜΝΗΜΩΝ.

Carr, H. E.(1999), *Τι είναι Ιστορία;* (μτφρ. Παππάς, Α.), Αθήνα: Γνώση.